

Tenorth, Heinz-Elmar

**System, Profession, Region. Neuere bildungshistorische Veröffentlichungen
- Eine Sammelbesprechung**

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 679-695



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: System, Profession, Region. Neuere bildungshistorische Veröffentlichungen - Eine Sammelbesprechung - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 679-695 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112375 - DOI: 10.25656/01:11237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112375>

<https://doi.org/10.25656/01:11237>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?

- 563 ULRICH HERRMANN
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

Diskussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER
„Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine
Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-
lichungen

Besprechungen

- 699 HANS SCHEUERL
Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des
politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers
Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS
Hartmut Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks
Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI
F. Hartmut Paffrath (Hrsg.): Die Wendung aufs Subjekt.
Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

Dokumentation

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

Topic: Farewell to the Educational State?

- 563 ULRICH HERRMANN
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

Discussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

Reviews

699

Documentation

- 713 Recent Pedagogical Publications

H.-ELMAR TENORTH

System, Profession, Region

Neuere bildungshistorische Veröffentlichungen – Eine Sammelbesprechung

Nach Fragestellung und Methode, Ertrag und Problemen lassen sich die hier zu besprechenden Schriften als exemplarischer Ausdruck der Möglichkeiten lesen, die sich mit der historischen Bildungsforschung heute verbinden. Dabei berücksichtigt die Besprechung vor allem Studien über Lehrer, Lehrerbildung und Schule, nicht nur deutscher Provenienz, sondern auch aus der angelsächsischen Forschung, sowie Lehr- und Studienbücher, um nicht nur den Ertrag der breiten internationalen Kommunikation zu zeigen, sondern auch nach der Bedeutung der jüngeren Forschung für den Berufsalltag zu fragen.

Lehrerberuf und Professionalisierung – amerikanische und deutsche Erfahrungen

J. HERBSTS Studie über die Geschichte der amerikanischen Lehrerbildung seit dem 19. Jahrhundert, lehrbuchhaft in der Sprache wie in der Transparenz der Datengrundlagen, informiert übersichtlich und eingängig, auch im Blick auf das europäische, vor allem deutsche Muster, über den Gang und die Probleme der in sich sehr vielgestaltigen Entwicklung der Lehrerbildung in den USA. Nach seinen Ergebnissen lädt HERBST vor allem zu einer Prüfung der Rolle ein, die der Ausbildung und ihren Institutionen für die Gestaltung der pädagogisch-professionellen Realität zukommt. In der Sequenz der Institutionen – von der Normal-Schule zur Universität – und in der Typik der begleitenden Reflexion – mit der Klage über fehlende Autonomie, über negative Effekte universitärer Ausbildung und über unzureichende Wirkungen der Lehrerarbeit – mag seine Arbeit zunächst ebenso an das deutsche Muster erinnern wie im Verweis auf die Zeit seit 1890 als entscheidende Phase des Übergangs zur gegenwärtigen Situation.

Aber so sehr Akademisierung und Verwissenschaftlichung als Probleme auch verwandt erscheinen, die Differenzen sind unübersehbar. Sie liegen vor allem im anders strukturierten und verwalteten US-Bildungssystem sowie in den anders bearbeiteten Konflikten über die Funktion der Lehrerausbildung zwischen Eliten- und Massenbildung. Die von HERBST besonders kritisierten Tatbestände der Arbeits- und Berufssituation der Lehrer haben hier schon historisch ihre Wurzeln: Anders als in Deutschland ist die Lehrertätigkeit bereits im 19. Jahrhundert stark feminisiert; anders als in Deutschland befördert die institutionelle Aufwertung der Ausbildung primär eine mit Statusanhebung

für Männer verbundene Verwissenschaftlichung, Spezialisierung und intensive Professionalisierung der Bildungsadministration; vor allem die Arbeit im Klassenzimmer gerät sowohl im Prestige wie in der Bezahlung, aber auch nach ihren alltäglichen Bedingungen ins Abseits. Zu Parias werden die, die unterrichten und erziehen, professionalisiert werden die, die ausbilden und forschen, planen und verwalten. In seiner eingängigen Darstellung zeichnet HERBST daher zugleich die Geschichte der nichtintendierten Folgen einer Professionalisierung, die sich als Verwissenschaftlichung der Lehrerarbeit verstand, aber zur Statusanhebung der Administration führte. Es ist insofern die Geschichte eines Mißerfolgs, wenn man die Qualität der Lehrerarbeit primär nach den Handlungsmöglichkeiten im Klassenzimmer definiert und bestimmt.

Professionstheoretisch und -historisch ist diese Konzentration auf den Arbeitsalltag und -vollzug freilich nicht die einzige oder gar dominierende Perspektive der Forschung. Bereits die weiteren, hier anzuzeigenden angelsächsischen Analysen der Geschichte deutscher akademischer Berufe argumentieren anders, politischer und eher sozialgeschichtlich. Sie präsentieren in der Regel auch erfolgreiche Muster der Professionalisierung, einen Gewinn an Autonomie, Status und Prestige und zeigen weniger die Konsequenzen dieses Prozesses im Berufsalltag.

Der Sammelband von COCKS/JARAUSCH beschreibt in sieben Abhandlungen für das 19. und in acht Texten für das 20. Jahrhundert wesentliche Etappen und Eigenarten der modernen Geschichte akademischer Berufe in Deutschland. Die Darstellung arbeitet, zum Glück, ohne theoretisch zu scharfe Grenzen, so daß auch die Volksschullehrerinnen (in Bayern) und die Sozialarbeit (im Reich) vorkommen, die klassischen Fälle der Kategorie der ‚semi-professions‘ bzw. der „newer quasi-professions“ (JARAUSCH, S. 17). Das Angebot reicht ansonsten von den Ärzten und Psychiatern über die Juristen bis zu den Hochschullehrern und Ingenieuren. Der Band berücksichtigt neben diesen viel behandelten Berufen auch die Chemiker, den öffentlichen Dienst (mit den höheren Beamten) und das Militär. Leider fehlen, wie die Herausgeber selbst beklagen, die Theologen, aber deshalb fehlt nicht die säkulare Dimension. A. LAVOPAS Beitrag nämlich („Specialists Against Specialization: Hellenism as Professional Ideology in German Classical Studies“) macht nicht nur auf einen wenig beachteten Effekt von Professionalisierung aufmerksam, die Ausdifferenzierung von Integrationsmechanismen nämlich, er kann in seiner distanzierten Analyse des theoretischen Erbes auch deutschen Bildungstheoretikern zur heilsamen Ernüchterung dienen.

Der Band bietet in der Regel aufschlußreiche und übersichtliche Abhandlungen, die sich in ihren Leistungen im einzelnen selbstverständlich unterscheiden. Man findet – z. B. in C. HUERKAMPS Geschichte des Arztberufs oder in M. ASHS Analyse der Psychologie, auch in G. COCKS' Beitrag über die Psychiatrie im 20. Jahrhundert oder in J. STEPHENSONS Abhandlung über „Women and the Professions in Germany, 1900–1945“ – jeweils kurzgefaßte Ergebnisse langjähriger Studien. Es gibt aber auch Abhandlungen, z. B. von YOUNG SUN HONG („German Social Work“), die der Entstehung des Bandes aus einer Tagung von 1985 insofern Tribut zollen, als sie spätere Veröffentlichungen (z. B. CH. SACHSSE: Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a.M. 1986) zwar im Titel antizipieren, aber inhaltlich nicht entbehrlich machen.

Insgesamt ein sehr nützlicher, die neuere Arbeit in anregend-lesbarer Weise komplettierender Band. JARAUSCHS einleitender Forschungsbericht („The German Professions in History and Theory“) gibt zugleich einen systematisch bedeutsamen Überblick zum Thema. JARAUSCH gelingt es dabei, die Fixierung der Professionsdebatte auf Kriterienkataloge ebenso als Scheinlösung aufzuzeigen wie das Monopol ideologie- und machtkritischer Analysen (die man in einigen Beiträgen des Bandes gelegentlich doch noch findet). Seine eigene Lösung ist aber nicht so sehr ein neuer theoretischer Versuch, sondern ein arbeitspragmatisch verstandenes Fazit, das den Blick auf die Phänomene wieder öffnen kann. JARAUSCH zeigt nämlich vor allem die Spezifika, Widersprüche und Paradoxa im historischen Prozeß, er gibt Argumente für die These, daß das deutsche Muster von Professionen nicht singular ist, sondern in vielem dem „central-european“-pattern entspricht, in Differenz zum angelsächsischen Muster; er zeigt auch, wie sich Professionen systematisch unterscheiden lassen – nach Prozeßformen, nach der Beziehung von Profession–Klient bzw. Profession–Staat, samt dem Hinweis, daß die Autonomie-Frage auch in staatsabhängigen Varianten nicht überflüssig wird; JARAUSCH diskutiert zudem die (minoritäre) Rolle der Frauen sowie, vom ‚Bildungsbürgertum‘ aus, die Bedeutung für Gesellschaft und Kultur, die sich mit Professionalisierung verbindet. Als spezifisch deutsch nennt er schließlich den „neocorporate compromise“ (S. 15).

Sonderweg des deutschen Professionalismus?

In seiner Monographie plaziert JARAUSCH (1990) diesen Typus von Professionen an das Ende des 19. Jahrhunderts, als zweite Variante nach den traditionell-akademischen, ‚free and liberal‘-Professionen, vor dem „interest group“-Professionalismus, den er in der Weimarer Republik erkennt, und vor dem „instrumentalized“-Professionalismus der NS-Zeit. Angesichts des wachen Sinns für Differenzen, Widersprüche und Paradoxa, den sein Forschungsbericht zeigt, ist es aber überraschend, daß JARAUSCH in seiner Monographie die Geschichte von 1900–1950 letztlich in der scharfen Engführung beschreibt, die schon der Titel suggeriert: „The Unfree Professions“. Mit dieser These monopolisiert er wiederum doch eine Perspektive, die berufsethische nämlich, obwohl er solche Isolation in ihrer Problematik (im Sammelband) selbst erörtert hatte. Aber vor der Kritik muß man wohl fragen, ob sich dieser Zeitraum überhaupt anders begreifen läßt als im Primat der Berufsethik. JARAUSCH belegt ja vor allem, daß die deutschen Professionen vor, um und nach 1933 vor der Erwartung versagten, die ihnen im Begriff der professionellen Verantwortung zugeschrieben wird. Sie wurden zu Verrätern an ihrer „mission“, an ihrem „Berufsethos“ (S. 199), generell am „ethical purpose of professionalism“. Historisch bekräftigt er insofern die bekannte Kritik an den „German Mandarins“ (F. K. RINGER) und die Diagnose, daß erst das „Bündnis der Eliten“ (F. FISCHER) und die Komplizenschaft der Professionen (JARAUSCH 1990, Teil II) den destruktiven Gang der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert ermöglicht haben.

Aber kann JARAUSCH auch sagen, aus welchen Gründen die Anwälte, Lehrer

und Ingenieure, deren Berufsgeschichte er untersucht, sich relativ widerstandslos funktionalisieren ließen, der „Illusion“ der Reprofessionalisierung durch den Nationalsozialismus erlagen und z. T. aktiv an ihrer „Deprofessionalisierung“ im Kriege mitwirkten? JARAUSCH begreift Professionen theoretisch als „intermediäre soziale Einheiten“, die eher Mechanismen sozialen Wandels verdeutlichen könnten, als ‚Klassen‘ oder ‚Individuen‘; und methodisch, das gehört zu seinen originären Leistungen, stützt er sich nicht nur auf einen umfangreichen Quellenbestand, sondern akzeptiert im wesentlichen Argumente erst dann, wenn sie sich auch in quantifizierten Indikatoren begründen lassen. In einer großen Zahl von Tabellen informiert er daher, in erklärender Absicht, über die soziale Lage der untersuchten Berufe, über den (großen) Umfang der Arbeitslosigkeit vor 1933 und ihre verbesserten Beschäftigungschancen danach. JARAUSCH gibt auch Tabellen über die Mitwirkung an der Politik, in denen man u. a. erfährt, daß besonders Anwälte im Reichstag vertreten waren, aber Lehrer noch eher als Ärzte, daß sich Volksschullehrer eher als Philologen bei den ‚linken‘ Parteien organisierten und daß unter den Mitgliedern der NSDAP mehr Lehrer als Ingenieure und mehr Juristen als Lehrer vertreten waren usw.

Das Ergebnis dieser fein differenzierenden und zugleich diffizilen Arbeit ist beeindruckend und eindeutig: Die krisenhafte soziale und ökonomische Lage der drei akademischen Berufe bis 1933 läßt sich als Erklärung ihrer Verführbarkeit lesen. Sie erscheint als Konsequenz der seit langem verfestigten, von der Republik aber enttäuschten Erwartung einer staatlichen Garantie der Beschäftigung und als Produkt ihrer staatsfixierten politischen Optionen. Die ‚freien Berufe‘ haben sich dann eben nicht so verhalten, wie es die Standarderwartung formuliert, weder ‚frei‘ noch ‚liberal‘, sondern abhängig und autoritär. Im Kriege haben sie – nicht zuletzt aus eigensüchtigen Interessen – sogar an verbrecherischen Aktionen mitgewirkt, ohne doch verhindern zu können, daß sich ihre Berufssituation weiter verschlechterte (insofern kann man seine These der ‚Deprofessionalisierung‘ auch schwerlich bestreiten, für die Zeit vor 1940 und für die langfristige Entwicklung scheint sie mir dagegen diskussionsbedürftig).

Bestätigt der vergleichende Befund auch, daß dieses Abweichen von den liberalen Wurzeln (S. 226) zwar für Deutschland typisch war, aber für Professionen singulär ist? JARAUSCH selbst sieht Parallelen in der Sowjetunion und im faschistischen Italien, eher professionsangemessenes Verhalten in den angelsächsischen Ländern. Aber die generalisierte Vermutung, daß die „trahison de clerics“ (J. BENDA) die erwartbare Verhaltensweise von (Intellektuellen und) akademischen Berufen sei, kann er damit nur partiell entkräften. Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Expertise und das Funktionsprinzip politischer Demokratisierung stützen sich anscheinend nur in glücklichen Ausnahmefällen. Das „paradox of . . . high competence and shameful collaboration“, das JARAUSCH für die NS-Zeit mit Erschrecken konstatiert (S. 227), bezeichnet offenkundig ein Systemproblem von Professionen, und man muß hoffen, daß eine starke Berufsethik, stabile demokratische Institutionen und eine liberale politische Kultur uns eine Probe auf die professionelle Moral ersparen.

Entschieden gegen die ‚deutsche‘ Erklärung und auch skeptisch gegen das Argument der Deprofessionalisierung argumentiert dagegen eine zweite US-

amerikanische Studie über das Thema. CH. E. MCCLELLANDS Untersuchung befaßt sich zwar auch mit der Geschichte der deutschen akademischen Berufe, aber er setzt früher ein als die Studie von JARAUSCH, nämlich im deutschen Vormärz, er stützt sich in zentralen Argumenten auch auf andere Quellen, nämlich auf die Überlieferung der akademischen Berufe selbst, wie sie u. a. aus der Tätigkeit ihrer Berufsverbände vorliegt, und er verortet sich in einem professionstheoretischen Kontext, der die berufsethischen Fragen nicht so stark in den Vordergrund rückt. Sein Ergebnis und seine zentrale These unterscheiden sich deshalb auch deutlich von JARAUSCH. MCCLELLAND schreibt den deutschen akademischen Berufen seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nämlich einen erstaunlichen Erfolg in der Berufspolitik zu, eine umfassende Etablierung und, mit Hilfe des Staates, die Durchsetzung eigener Standards bei Ausbildung und Anstellung.

Diesen offenen und unverstellten Blick auf eine meist abwertend beschriebene und im Topos der Klage kommentierte Geschichte hat sich MCCLELLAND durch die systematischen Argumente seines einleitenden Kapitels eröffnet. Hier diskutiert er die gängigen professionstheoretischen Konzepte, zeigt ihre systematische Fixierung auf das angelsächsische Muster und ihre Blindheit für die kontinentaleuropäische Berufsrealität, kritisiert ihr historiographisches Defizit und präzisiert schließlich das Autonomiethema in einer Weise, daß es auch angesichts der Rolle von Staat und Bürokratie in Deutschland und im kontinentalen Europa analytischen Sinn bewahrt, nämlich in der Unterscheidung von Autonomie gegenüber dem Klienten hier, der politisch-gesellschaftlichen Dimension dort.

Den historischen Prozeß selbst analysiert der Autor in der für Deutschland typischen Auseinandersetzung von Staat und Universität, Anstellungsträgern und Professionen seit dem frühen 19. Jahrhundert, und er unterscheidet im wesentlichen fünf Phasen: Seit dem frühen 19. Jahrhundert und bis nach 1850 (I) findet der langwierige Übergang zum modernen System akademischer Berufe in Deutschland statt, wesentlich gestützt durch Erwartungen und Normierungen des Staates; bis 1900 (II) formiert sich über Ausbildung und Berufsorganisationen das akademische Berufssystem sowohl in den „freien“ wie in den staatsabhängigen Segmenten; bis zum Vorabend des Ersten Weltkriegs (III) finden die Professionen, freie wie staatsabhängige, ihren sozialen Ort und ökonomischen Status, sie entdecken im Vergleich mit anderen akademischen Berufen ihre vermeintliche Benachteiligung und nutzen die Verbandspolitik, um mit und gegen den Staat ihre Interessen durchzusetzen (und nicht zuletzt die Lehrer sind dabei sehr erfolgreich); nach 1918 (IV) erfährt dann die Republik Macht und Ohnmacht der akademischen Berufe und ihrer Verbände, die fatalen Konsequenzen vermeintlich unpolitischer Berufspolitik und die Verführbarkeit der „Doktoren ohne Brot“ (so, deutsch, S. 213 ff.); seit 1933 (V) unterwirft der Nationalsozialismus die akademischen Berufe seinen eigenen Prinzipien und zwingt den Professionen eine Probe auf ihre Berufsmoral auf, die nur wenige Berufsinhaber unbeschadet überstehen.

In der Darstellung berücksichtigt MCCLELLAND sowohl die klassischen akademischen Berufe (Medizin, Recht, Lehrer recht ausführlich, Theologen eher knapp) als auch die neuen, jungen Professionen (Ingenieure, Chemiker oder Volkswirte). Gestützt vor allem auf Material aus den Berufsverbänden, aber

keineswegs dem meist apologetischen Duktus dieser Literatur oder ihren Altruismusbehauptungen in der Interpretation verpflichtet, wird die Berufsgeschichte beschrieben. Das Ergebnis ist ein konziser, wenn auch für den jeweiligen Spezialisten nicht immer neuer Überblick über die Entwicklung von Berufen und Berufsorganisationen, eine distinkte Analyse der Rolle von Staat, Berufsverbänden und Ausbildungsinstitutionen sowie – in der zentralen Interpretation – der historische Aufweis und die theoretische Legitimation eines eigenständigen Musters der Professionsentwicklung, nämlich des deutschen als Teil des mitteleuropäischen. Es wird vom Odium des defizitären Sonderfalls befreit und als eigenes, wenn auch differentes Modell von Professionsbildung dargestellt, das in der Gleichzeitigkeit von professioneller Autonomie und Bürokratisierung sogar die heute alltägliche Form der Organisation professioneller Arbeit vorwegnimmt. Anders als JARAUSCH kann McCLELLAND mit seinen Fragen und Quellen dann auch sehr viel deutlicher die Erfolge der akademischen Berufe zeigen, den langfristigen Professionalisierungsprozeß, der auch durch das NS-System nicht zur systematischen Deprofessionalisierung führte, ohne dabei – insofern in Übereinstimmung mit JARAUSCH – die politische und professionelle Ambivalenz beruflicher Autonomisierung zu übersehen. Das Ergebnis ist nicht mehr scharfe Kritik oder Verurteilung, wie sie in der Professionstheorie beliebt ist, sondern historische Sensibilisierung für Details und Differenzen, und das kann ja nicht schaden.

JARAUSCHS Argumente sind also schon historiographisch nicht unbestritten, seine Beweisführung hinterläßt auch methodisch und konzeptionell Probleme, u. a. die Frage, ob nicht die immer subtilere Aufhellung der sozialen, beruflichen und politischen Lage der akademischen Berufe ihre fatale Option von 1933 nicht als unausweichlich – und insofern entschuldigbar – erscheinen läßt. Diese Rückfrage wird noch dringlicher, wenn man JARAUSCHS Ergebnisse im Kontext der methodisch wie theoretisch verwandten Analyse von AXEL NATH liest.

NATH hat die „Studienratskarriere im Dritten Reich“ auf dem Hintergrund der Weimarer Vorgeschichte intensiv untersucht, sie in Daten zu den Ausbildungs- und Beschäftigungschancen auch quantifiziert und zugleich, gestützt auf amtliche Erlasse und die öffentliche Diskussion, als Exempel der wiederkehrenden „Überfüllungs“-Krisen im Lehramt interpretiert. Seine Befunde über die schlechte Berufssituation der Lehrer (die JARAUSCH schon nutzen konnte) fügt NATH in die aktuelle Diskussion von zeitlichen und sachlichen Spezifika der NS-Bildungspolitik ein und in den Kontext einer historisch-funktionalen Theorie der Bedeutung zyklischer Bewegungen des Bildungssystems.

Historisch wie systematisch ergibt sich daraus eine scharfe und gewichtige, aber auch gut bewiesene These: Für politische Steuerung und aktive administrative Gestaltung bieten solche eigendynamisch und langfristig ablaufenden Prozesse der Berufsentwicklung anscheinend keinen Angriffspunkt mehr (so daß auch erst quantifizierende Analysen langer Zeitreihen, wie NATH sie vorlegt, das angemessene Instrument der Forschung abgeben). Bildungspolitiker, auch nach 1933, können allenfalls die Problemlagen darstellen, in Bildern der drohenden Folgen des vermeintlich zu hohen Zugangs in akademische Berufe, sie können Abschreckungseffekte oder Zugangsmuster verstärken, aber sie können Bedarf und Nachfrage nicht zielsicher gestalten. Ihre Abschreckungs-

oder Werbestrategien leben nämlich mit selbstdestruktiven Risiken, weil sie die Warnung meist zum falschen Zeitpunkt aussprechen, sozialschichtspezifisch abschrecken oder sogar den Mangel im Beruf verstärken. NATH kann solche Thesen in seiner fein gegliederten (gelegentlich etwas technisch formulierten) Analyse intensiv und präzise darstellen und erörtern; man kann ohne Rücksicht auf diese Art der Beweisführung künftig schwerlich die Entwicklung akademischer Berufe zureichend analysieren.

Überfüllungsprobleme – Leistungen funktionaler Analyse

Für den größeren Zusammenhang, in den die Arbeit von NATH historisch, theoretisch und methodisch gehört, ist jetzt aber vor allem die brillante Untersuchung von HARTMUT TITZE heranzuziehen. Nach den Detailuntersuchungen von NATH veröffentlicht, der Sache nach ihnen aber zugrunde liegend, hat TITZE die Möglichkeiten dieser bildungshistorischen Forschungsstrategie über den engen Rahmen der Professionspolitik hinaus in einer umfassenden bildungsgeschichtlichen Studie dokumentiert. Für die Muster der Systementwicklung und die Geschichte der modernen Bildungspolitik in Deutschland seit dem frühen 19. Jahrhundert wird diese Arbeit in Zukunft unentbehrlich sein. TITZES Untersuchung bearbeitet nämlich nicht allein Detailprobleme des (staatsabhängigen) akademischen Arbeitsmarktes, sie zwingt gleichzeitig dazu, unsere systematischen Annahmen über die Determinanten von Bildungspolitik ebenso zu überprüfen wie den Standard, den wir jetzt an bildungshistorische Argumente anlegen wollen und müssen.

Die hier vorliegende Arbeit über den ‚Akademikerzyklus‘ ist das Ergebnis einer langjährigen kollektiven Anstrengung, in der (dankenswerterweise langfristig durch die DFG gefördert) statistische Grundlagenarbeit in der Erschließung serieller Daten für langfristige Zeitreihen der bildungsgeschichtlichen Entwicklung zusammen mit historischen Detailstudien über Berufsentwicklungen auf dem akademischen Arbeitsmarkt und über Diskussionen zum sog. ‚Überfüllungsproblem‘ zu einem eindrucksvollen Gesamtbild verbunden wurden. Das Buch folgt in seiner internen Gliederung diesen Arbeitsschritten: Nach der systematisch orientierten Einleitung, in der TITZE im Begriff der allgemeinen Bildung die neuzeitliche Maxime von Bildungsprozessen als Folie einer Interpretation bildungsgeschichtlicher Entwicklungen einführt, zeigt er im 2. Kapitel, wie sich „Berufsüberfüllung und Mangel in ausgewählten Kriterien“ darstellen. Das geschieht für die klassischen akademischen Berufe (Theologie, Jura, Medizin, Philologie) und vor allem auf der Grundlage der Studentenfrequenzen für die Zeit von ca. 1840 bis 1940. Das 3. Kapitel diskutiert „Soziale Mechanismen der akademischen Statusrekrutierung“ und versucht eine Erklärung zu geben für die eindeutigen und wiederkehrenden Schwankungen in den Studentenfrequenzen, die sich fachspezifisch und für die sozialen Rekrutierungseffekte im 2. Kapitel zeigen ließen. TITZE sucht solche Erklärungen in der sozialen Attraktivität und Selektivität der akademischen Karrieren, im Bildungssystem selbst und in den Voraussetzungen seines Wachstums und „Eigenausbaus“; er demonstriert die Wirkungen aber auch an den Modalitäten von Prüfungen und ihrer (unterschiedlichen) Selektivität je nach

Mangel- oder Überfüllungssituation. Das 4. Kapitel verläßt den Raum der Zahlen und Statistiken und untersucht die „Wahrnehmung und Diskussion des Überfüllungsproblems“, wie sie sich – parallel zur zyklischen Entwicklung der Berufskarrieren – seit dem Ende des 18. Jahrhunderts wiederkehrend beobachten läßt. TITZE diskutiert dabei die Formen der Problemwahrnehmung, die ihr eigentümlichen Verzerrungen (z. B. die negative Konnotation der ‚Überfüllung‘) und die sich wandelnden Annahmen über die Bedeutung von Bildungsteilhabe und -ausschluß. Das 5. Kapitel („Eigendynamik und politische Steuerung“) führt schließlich das Ergebnis der quantifizierenden Analysen und die Auswertung der Diskussion zusammen. TITZE beschreibt drei Prozesse nach ihren charakteristischen Mustern, und zwar für das frühe 19. Jahrhundert die Institutionalisierung der „Bildungsselektion“, für das ausgehende die Versuche einer „Kontrolle der Expansion“ und für das 20. Jahrhundert die unter Wachstumsbedingungen zunehmend sichtbarer werdenden „Steuerungsgrenzen“. Nach einem eher knappen Blick auf die „Krise des akademischen Berechtigungswesens in der Zwischenkriegszeit“ (Kap. 6) beschließt eine präzise und klar gegliederte „Zusammenfassung“ (Kap. 7) seine Arbeit.

Angesichts dieser Hilfestellung durch den Autor kann ich mich darauf beschränken, wesentliche Trends der Problementwicklung in Erinnerung zu rufen und einige Anschlußfragen zu thematisieren. TITZE kann erhellend zeigen, welchem Zeitmuster die Geschichte der akademischen Berufe in Deutschland folgt, nämlich der zyklischen Wiederkehr von Krisen, die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zudem zunehmend parallel verlaufen; er kann den Eigenausbau des Bildungswesens und die Konsequenzen von Statuskonkurrenz im Wechsel von Abschreckung und Sog als entscheidende Triebfedern dieses Prozesses aufweisen; und er macht bewußt, daß die politischen Akteure zwar eindeutig und kontinuierlich in Steuerungsabsichten intervenieren (die Analysen der Hannoveraner und preußischen Stipendien- und Gebührenpolitik und ihrer Konsequenzen zählen zu den Glanzstücken der Arbeit), daß sie sich aber zunehmend der Einsicht beugen müssen, die Prozesse selbst nicht mehr zielgenau kontrollieren zu können. In systematischer Hinsicht, für eine Theorie der Bildungspolitik in der Moderne, dementiert TITZE damit zugleich die alten Verschwörungstheorien, problematisiert rein intentionale Erklärungen und belegt, daß erst die Analyse langfristiger Entwicklungen Probleme und ihre Dynamik wirklich bewußt machen kann (und manche Anmerkung deutet jetzt schon an, welches Potential an Fragen eine solche Untersuchung zugleich neu generiert). Diese regional und zeitlich weitgespannten Untersuchungen gewinnen ihre Einheit aber nicht erzählend, sondern erst in der von TITZE bevorzugten theoretischen und methodischen Denkweise. Seine strikt funktional argumentierende Analyse könnte dabei den Vorwurf auf sich ziehen, gegen den historischen Prozeß deduktiv, vielleicht sogar ableitend, eingeführt worden zu sein. Aber seine Methode der statistisch subtilen und präzisen Datenaufbereitung und Problemeinführung macht sichtbar, daß nicht der Theoretiker TITZE aus idiosynkratischer Vorliebe den historischen Prozeß in das funktionale Bett zwängt, sondern der Gang der bildungsgeschichtlichen Ereignisse selbst die funktionale Erklärung erzwingt.

Meine Einwände liegen auf mehreren Ebenen: TITZE argumentiert behutsam, vorsichtig von den Daten aus, nahezu induktiv, und plädiert für Status-

konkurrenz und Eigenausbau; aber die externe Determination wird gar nicht intensiv geprüft, z. B. die politische Entwicklung zum Sozialstaat, die Macht der Arbeiterbewegung, Berufsstrukturen und gesellschaftliche Bedarfslagen. Da wären Anschlußstudien ergiebig. Eine wirkliche Schwäche der Arbeit sehe ich allerdings darin, daß sie bei der Analyse der Diskussion des Überfüllungsproblems den seit 1830 zunächst latenten, schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts aber manifesten, in der Zwischenkriegszeit dominanten *Antisemitismus* der Debatte nahezu vollständig ausblendet. Weniger problematisch scheint mir dagegen, daß TITZE die Bildungsproblematik im emphatischen Sinne der pädagogischen Tradition außer acht läßt und eher nüchtern und kritisch konstatiert, daß die moderne Gesellschaft in der Gleichzeitigkeit von Beteiligung und Ausschluß auch unter Wachstumsbedingungen immer noch eine hochgradig selektive Gesellschaft bleibt, partikular die Privilegien von Bildung zuteilend, fern der generellen Versprechen, die sie in ihrer Geburtsstunde machte. Schließlich zeigt TITZES Arbeit trotz aller Einwände, daß statistische Analysen, funktionale Methoden und sozialgeschichtliche Fragestellungen auch in der Bildungsgeschichte unentbehrlich sind, weil man nicht erzählen kann, was sich dem Bewußtsein der Akteure entzieht und dennoch ihr Leben deutlicher bestimmt als alle ihre Ideologien und normativen Konzepte. Das mag den Pädagogen schmerzen, erinnert ihn aber an seine Grenzen. Kombiniert man nämlich die Befunde von NATH und JARAUSCH mit denen von TITZE, dann eröffnen ihre historisch-funktionalen Analysen eher fatalistische Ausblicke als Perspektiven auf professionelle Handlungsspielräume und bildungspolitische Gestaltungschancen.

Handlungsprobleme und pädagogische Spielräume

Wenn die Diagnose zutrifft (und wenig spricht dagegen, historisch wie aktuell), daß „der reale Prozeß ... jeweils schon viel weiter fortgeschritten [ist] als das Verwaltungsbewußtsein“ (NATH, S. 238; analog TITZE), dann verliert Bildungspolitik sehr viel von der Bedeutung, die ihr von Politikern und in der öffentlichen Auseinandersetzung zugeschrieben wird. Gleichzeitig ist das Pathos, mit dem man Politikern wie akademischen Berufen Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen zuschreibt, in seinen fundierenden Annahmen stark erschüttert, denn diese Zuschreibungen, zumal als kritische, setzen freie Handlungsmöglichkeiten der Akteure voraus. TITZE wie NATH dementieren aber solche Handlungsspielräume weitgehend, und JARAUSCH argumentiert – vielleicht gegen seinen Willen – deutlich genug für die Annahme, daß die akademischen Berufe in ihrer je spezifischen Lage und Perspektive situativ und subjektiv durchaus Gründe für ihr Verhalten hatten; denn auch die Gestaltung von Zentralwerten braucht anscheinend ihr materielles Fundament, um sich bei akademischen Berufen durchzusetzen. Die historische Erfahrung läßt es daher wenig erwartbar erscheinen, daß Professionen in ihrem öffentlichen Handeln mehr als andere gesellschaftliche Gruppen universalen Standards folgen, obwohl sie – mehr als andere gesellschaftliche Gruppen – in ihrer Ideologie solche Werte als Eigenauszeichnung reklamieren. Die Geschichte der Überfüllungspolitik legt auch als relativ unwahrscheinlich nahe, daß Poli-

tiker in der Weise handeln können, die wir ihnen verschwörungstheoretisch oder optimistisch unterstellen. Aber man stößt auch nicht auf ein Naturgesetz, wenn man solche Skepsis formuliert, sondern allenfalls auf historisch kontingente Erfahrung.

Die jüngst gesammelt edierten Aufsätze von C. SEELIGMAN, vorher meist an etwas entlegener Stelle publiziert, Frucht der lebensgeschichtlich späten, aber insgesamt sehr anregenden Beschäftigung des Autors mit der deutschen Lehrer- und Bildungsgeschichte, geben wahrlich keine Entwarnung, aber sie eröffnen doch einen Blick auf andere Möglichkeiten der pädagogischen Profession. Einerseits bestätigt SEELIGMAN, nicht allein für die Lehrer, sondern auch für Jugendbewegung und Erziehungstheorie, die Einsicht in das bekannte Elend der pädagogischen Arbeit im 20. Jahrhundert und bekräftigt damit seine Kontinuitätsthese. Andererseits zeigt er, u. a. mit seiner Abhandlung „Der deutsche Republikanische Lehrerbund in der Weimarer Republik“, doch wenigstens an einem Exempel, daß sich Lehrerarbeit und die professionspolitische Organisation pädagogischer Interessen mit demokratischen Prinzipien durchaus vereinbaren ließen. Auch wenn diese Abhandlung allein die Voraussetzungen solcher Alternativen oder ihren ganzen Umfang in der deutschen Bildungsgeschichte nicht klären kann – liest man SEELIGMANS Arbeit im Kontext der weiteren historischen Lehrerforschung, dann kann kein Zweifel sein, daß die deutsche Bildungsgeschichte sogar im 20. Jahrhundert auch positive Möglichkeiten der Identifikation für pädagogische Arbeit anbietet. SEELIGMAN demonstriert daneben, daß die zentralen Begriffe, Ordnungsmuster und Leitformeln der deutschen Pädagogik, den Bildungsbegriff eingeschlossen, in sich sehr viel ambivalenter und widersprüchlicher sind, als es eine allein von 1945 aus rückblickende Darstellung nahelegen könnte.

Von biographischen Analysen erwartet man noch mehr an Aufschluß über solche komplexen Phänomene. Die Erwartung ist vor allem dann groß, wenn eine Publikation – wie die von U. BRACHT und H. ZIMMER edierte – zu klären verspricht, „in welcher Weise die im preußischen Gymnasium vermittelte Bildung das Denken und die Haltungen von Vertretern unterschiedlicher Intelligenzgruppen geprägt hat“ (Waschzettel), und wenn die zentrale These eine Kritik professionsgeschichtlicher Fragestellungen einschließt:

„Selbst dort, wo die soziale, berufliche und ökonomische Heterogenität der durch Bildung ausgezeichneten bürgerlichen Intelligenzschichten im Verlauf des 19. Jahrhunderts unübersehbar ist, bleibt das Problem, daß die in ihren Denk-, Lebens- und Verhaltensweisen enthaltene inhaltlich-kulturelle Homogenität, ihre politischen Optionen und ihr Verhältnis zum Staat gerade nicht berufsspezifisch im Sinne professionellen Handelns erklärbar sind. Bildung transzendiert nämlich die durch Expertenwissen und Spezialisierung gekennzeichnete Professionalität in Richtung eines allgemeinen Wissens, das auf die politische und gesellschaftliche Verwendungsebene, jedenfalls aber auf eine Metaebene gegenüber dem speziellen beruflichen Wissen verweist“ (S. X).

Der Sammelband, der solche Annahmen prüfen soll, ist als Festschrift entstanden, jetzt aber mit dem bescheidenen Anspruch erschienen, allenfalls „vorläufige Versuche“ (S. X) der intendierten „intelligenzgeschichtlichen“ Arbeiten vorlegen zu können. Der Leser findet neun Abhandlungen, u. a. über den Staatswissenschaftler LORENZ VON STEIN, den Altphilologen ULRICH VON

WILAMOWITZ-MOELLENDORF, den Germanisten RUDOLF HILDEBRAND, den Pädagogen GEORG KERSCHENSTEINER, den Kolonialoffizier WILHELM PREIL, den Philosophen PAUL NATORP, die Künstler OTTO DIX und MAX BECKMANN, ferner Studien über die Kritik des Bildungsdenkens, die man bei den „Außenseitern“ NIETZSCHE, FREUD, MUSIL, TH. MANN und KAFKA vor und seit 1900 finden kann, und eine Studie über die Polenphobie der „Gebildeten“ und die „Produktion von Marginalität“ in Preußen bis 1945.

In ihrem Ertrag sind die Studien selbst ambivalent. Vielfach rekapitulieren sie nur Bekanntes und andernorts schon Diskutiertes (z. B. über KERSCHENSTEINER und NATORP sowie die Bildungskritik von NIETZSCHE bis FREUD), gelegentlich aber in anregender Zusammenstellung der weitgespannten Forschung (z. B. über WILAMOWITZ oder über R. HILDEBRAND); manche Biographien wecken das Interesse, weil sie weniger häufig erörtert worden sind (z. B. die von PREIL), andere Befunde sind in Lehrbüchern der Historischen Pädagogik nicht alltäglich (z. B. der Blick auf DIX und BECKMANN). Die Lektüre kann also Gewinn eintragen.

Systematisch bleiben es allerdings wirklich „Versuche“, auf die man trifft. Weder wird die methodische These konsequent entfaltet und geprüft (so daß die Bedeutung des Gymnasiums und der ‚Allgemeinbildung‘ als einheitsstiftender Prinzipien für den Lebenslauf noch zu zeigen bleibt), noch kann die These über die reflexive und eigenständige Kraft der Bildungsidee im Lebenslauf erhärtet werden. Wenn die Studien überhaupt dezidiert biographisch auf die zentrale These hin argumentieren (und nicht ihre Ratlosigkeit eingestehen müssen – z. B. S. 119 für KERSCHENSTEINER), dann verliert in der Regel das Gymnasium an Geltung und prägender Kraft gegenüber Studium, sozialer Herkunft oder den Bedingungen beruflicher Arbeit. Wenn die Analysen die Homogenität und Kraft von Bildungsideen beanspruchen, dann allenfalls kontrafaktisch, in den Analysekriterien der Autoren. In den Lebensläufen ihrer Protagonisten bewährt sich die Bildungsidee nur selten; sie zeigen eher das Versagen gegenüber dem Bildungsanspruch. Enttäuschend sind die Studien aber auch deshalb, weil die begriffliche Grundlage nicht konsistent ist. Jetzt changieren die Beiträge noch zu sehr zwischen ‚Intelligenz‘ und ‚Gebildeten‘, ‚Intellektuellen‘, ‚akademischen Berufen‘ oder ‚Professionen‘. Hier wird nicht so unterschieden, wie es notwendig ist (und möglich wäre). Klärungsbedürftig scheint mir auch die leitende Bildungsidee, trotz wiederkehrender Erläuterungen im Umfeld von ‚Universalismus‘ und ‚Kosmopolitismus‘, ‚Wissenschaft und Humanität‘. Am Ende habe ich mich gefragt, ob eine bildungstheoretisch, also systematisch interessierte und sozialgeschichtlich, also von kollektiven und strukturellen Phänomenen aus argumentierende Geschichte der ‚Intelligenz‘ überhaupt geeignet ist, die starken Thesen zu erhärten, von denen dieser Band ausgeht, ob die Individual-Biographie nicht zu vielgestaltig und offen ist, um die Analyse zu tragen, und zu kontingent, um heute noch pädagogisch-praktisch orientierend zu sein, wie es die Autoren beanspruchen. Andere Zugriffe zur Geschichte könnten vielleicht eher die gewünschte Bedeutung haben, z. B. kollektivbiographische Arbeiten, die für die ‚Gebildeten‘ ja durchaus vorliegen, oder – enger an das Handlungsfeld der Lehrer angebunden – lokal- und regionalgeschichtliche Untersuchungen von Bildungseinrichtungen.

Lokal- und Regionalgeschichte

In lokalgeschichtlichen Studien wird zwar, auf der einen Seite, erneut bewußt, daß die Eigenlogik des Bildungssystems auch die Verhaltensmuster überhaupt erst erzeugt und bestärkt, die den systemischen Strukturen die historisch-konkrete Gestalt verleihen; andererseits zeigen sie aber auch den Spielraum, der in konkreten Aktionen und Organisationen nicht nur individuell, biographisch und kontingent verbleibt, sondern sozusagen systemisch angelegt ist. Interessanterweise sind es dann vor allem die Konsequenzen der Bildungsnachfrage, die in vieler Hinsicht systemprägend wirken, weniger die ideologisch kontroversen Imperative, denen Begrenzungsprogramme oder Versuche der Steuerung auf der Angebotsseite folgen.

Diese erfrischende Perspektive eröffnet jedenfalls die Untersuchung von C.-H. OFFEN. Methodisch – in der Nutzung quantifizierender Analysen von Sozialstruktur und Bildungsbeteiligung – zumindest ebenso raffiniert wie JARAUSCH oder NATH, theoretisch vertraut mit den zentralen Thesen zur Schulentwicklung im 19. Jahrhundert, bietet OFFEN für die städtischen Schulverhältnisse von Lübeck im 19. Jahrhundert eine Reihe erstaunlicher Befunde: für die Bildungsbeteiligung und die Durchsetzung von Schule (mehr als 90% der Altersgruppe besuchten 1843 öffentliche Schulen), für die Muster der Normierung des Bildungswesens (z. B. mit Hinweisen auf intensive lokale Anstrengungen in der Lehrerbildung), für die schichtspezifische Selektivität des Schulwesens (nur in der Eliteschule des Katharineums sind die städtischen Oberschichten unter sich), vor allem aber für die Prüfung von Annahmen über die ‚Funktion‘ und ‚Bedeutung‘ der Leitinstitution des Bildungssystems.

Folgt man OFFENS Ergebnissen, die leider bisher noch nicht in Prozeßdaten für das gesamte 19. Jahrhundert weiter verfolgt und geprüft wurden, dann bilden sich je nach lokalen Bedürfnissen und der regionalen Nachfrage Strukturen städtischer Schulsysteme aus, die sowohl in den Mustern der Rekrutierung von Schülern flexibler als auch in den Effekten offener sind, als wir es aus den Gesamtdaten über Schulsysteme bisher für das 19. Jahrhundert vermuteten. Solche Ergebnisse sind allein noch keine Grundlage für das Dementieren zu Recht beklagter Zustände; von der Gleichheit der Bildungschancen kann auch in Lübeck im Vormärz nicht die Rede sein. Mit diesen Ergebnissen wird auch gesamtstaatliche Bildungspolitik nicht etwa überflüssig, weil die Gemeinden in Preußen oder Bayern, anders als das damals selbständige und reiche Lübeck, schon in ihren Finanzen vom Staat abhängen und zudem mit Lehrern rechnen müssen, die aufgrund zentraler Normierung zentral ausgebildet wurden. Mit lokalgeschichtlich orientierten Arbeiten kann die bildungshistorische Forschung anscheinend aber nicht nur große Thesen in ihrer Reichweite begrenzen, sie gewinnt auch den Anschluß an innovative Fragen, die sich u. a. in der Landesgeschichte stellen. Der Blick auf kleinere soziale Einheiten bestätigt, insgesamt, einen Grad an Autonomie für eine Zeit, der doch sonst in der jüngeren Forschung nur obrigkeitlich-autoritäre Muster der Gestaltung von Schulverhältnissen zugestanden werden.

Die Arbeit von U. G. HERRMANN, aus der Bochumer Forschergruppe um DETLEF K. MÜLLER, zeigt das auch für Preußen und ebenfalls schon für das 19. Jahrhundert. In ihrer Methode einer umfassenden, auch statistischen Do-

kumentation von Bildungsentwicklungen verpflichtet, interpretiert HERRMANN die Geschichte der höheren Schule Westfalens derart, daß die Struktur der jeweiligen lokalen bzw. regionalen Schulen nicht zu verstehen ist, ohne die Stellung von Einzelschulen und Schultypen innerhalb des nationalen Gesamtsystems zu sehen; dieses Gesamtsystem wiederum wird definiert durch eine Gemengelage von Erwartungen und Zuschreibungen (des Publikums bzw. der Schulverwaltung) sowie von Normierungen und Wertigkeiten der Schulen (ablesbar an Prüfungen und Berechtigungen), wie sie sich im Prozeß selbst ausbilden, und zwar als Produkt und Faktor der Bildungsgeschichte zugleich. Hierin, daß Erwartungen und Zuschreibungen, Wertigkeiten und Normierungen die Schulentwicklung wesentlich bestimmen, liegt die „Eigendynamik“ der Schulgeschichte. Diese These sieht also nicht etwa von den Intentionen der Beteiligten ab, aber sie sieht die Intentionen selbst als Produkt einer Geschichte, in der sich Erwartungen formen, prägend wirken und zugleich an der Realität abarbeiten, die sie selbst geschaffen haben.

HERRMANN demonstriert diesen für die jüngere bildungshistorische Forschung zentralen Ansatz in einem voluminösen Band (dessen 673 Seiten sogar noch als „Kurzfassung“ der Dissertation bezeichnet werden) und mit skrupulöser, aber überzeugender Beweisführung in 13 Textkapiteln und in einem 14., der statistischen Dokumentation gewidmeten Abschnitt (S. 535–637). Das geschieht nicht selten etwas langatmig, gelegentlich auch nicht frei von einer überanstrengten Sprache, wenn der Autor versucht, das ‚Gesamtsystem‘ auch in allen einzelnen Sätzen präsent zu halten. Manchmal wünscht man sich Verknappung und Entschlackung, ein wenig Tempo und Würze (und wirklich ärgerlich ist es, daß der Autor selbst eine Zusammenfassung seiner Ergebnisse gar nicht versucht – da haben Leser und Rezensenten es schwer).

Dennoch, HERRMANN kann einige zentrale, für die Bildungsgeschichte von Zeitraum und Region bedeutsame und im Forschungsertrag innovative Aspekte festhalten: zuerst, und das sieht zunächst allein wie Quellenkritik aus, daß die bis heute eingebürgerten Bezeichnungen für höhere Schulen – ‚Gymnasium‘, ‚Bürgerschule‘, ‚höhere Stadtschule‘ etc. – mehr an Eindeutigkeit suggerieren, als der historische Prozeß bestätigt; im Blick auf ihre Funktion und angesichts der Klientel sind die Schulen in der Regel „multifunktionaler“, als es die etikettierende Zuschreibung besagt. HERRMANN gibt, ferner, diesem klassifikatorischen Befund eine inspirierende, zunächst überraschende, nach seinem Beweismaterial aber überzeugende Interpretation: Die höheren Schulen in Westfalen sind in der Gestalt, wie sie sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ausprägen, das Produkt eines Aushandlungsprozesses zwischen Verwaltung und Publikum, Publikumserwartungen und politischen Normierungsversuchen; aber in diesem Aushandlungsprozeß – das ist die wirkliche Überraschung für alle, die allein den autoritär-zentralistischen preußischen ‚Obrigkeitsstaat‘ kennen – war eher das Publikum als die Administration die entscheidende Größe; denn gegen lokale Bedürfnisse blieben auch die Preußen machtlos, und die regionale Verwaltung beteiligte sich in der Regel sogar am Kampf gegen zentralistische Eingriffe. Der Prozeß hat zwar seine eigene Begrenzung, Autonomie heißt nicht Autarkie, aber die langfristig wirksamste Engführung der Handlungsspielräume erzeugen die Akteure, wenn sie Status und Bildung verknüpfen. Die Limitation liegt andererseits in regionalen Be-

sonderheiten, vor allem der Konfession, der Wirtschaftsstruktur und den sich ausprägenden Unterschieden eines ländlich-katholischen und industriell-protestantischen Westfalen, wie es idealtypisch in den hier untersuchten Regierungsbezirken Münster und Arnsberg anzutreffen ist.

Selbstverständlich liest man diese Arbeit auch auf dem Hintergrund der Kontroversen, die über die behauptete ‚Gesamtschulfunktion‘ des Gymnasiums ausgetragen wurden. HERRMANNs Beitrag zu diesen Kontroversen bleibt mehrdeutig. Einerseits kann er überzeugend den inneren Verweisungszusammenhang und den Prozeß der Systembildung nachweisen, andererseits sind seine Daten, der vielen Statistiken ungeachtet, für die sozialen Effekte dieses Prozesses nicht sensibel genug. Exemplarisch ist das für MÜLLERS These über die ‚Frühabgänger‘ zu erkennen, sollte doch diese Teilgruppe einen Verdrängungsprozeß sichtbar machen, der mit der Etablierung der Leitfunktion des Gymnasiums innerhalb der höheren Schulen verbunden gewesen sei. Diese Leitfunktion wird gezeigt, die Daten über Frühabgänger bleiben aber zu selten, und wenn, dann bestätigen sie eher Verteilungsprozesse als Ausschlußmechanismen. Eine „Diskriminierung“ der Frühabgänger kann ich jedenfalls nicht erkennen, wenn die Multifunktionalität des lokalen Schulangebots erhalten bleibt und sich eine relativ stimmige regionale Passung von Angebot und Nachfrage ergibt; denn das „Besuchsverhalten der Klientel“ (S. 341 u. ö.) wird von HERRMANN selbst als entscheidende Variable der Entwicklung herausgearbeitet, die sich auch administrativ nicht manipulieren ließ (vgl. z. B. S. 352f. sowie vor allem S. 519f.).

Ungeachtet der Forschungsdesiderate hat deshalb die jüngere, sozialgeschichtlich inspirierte Historiographie sogar Bedeutung für aktuelle pädagogische Debatten über Schule und Schulforschung. Denn die ‚Schulkultur‘, das scheint auch historisch der zentrale Punkt, entscheidet sich nicht primär oder gar allein angesichts systemischer Bedingungen, sondern je lokal und regional, im Zusammenspiel von Schule und Publikum, von Schülern und Lehrern, Schule und Schulverwaltung. Das ereignet sich nicht in alltäglicher Harmonie, aber doch im konkreten Aushandeln vor Ort, wenn die Akteure in relativer Autonomie die Formen der Selbständigkeit wählen, die ihnen angesichts vielfacher Muster der Abhängigkeit bleiben.

Lehrbarkeit der Sozialgeschichte?

Erstaunlicherweise hat eine solche Perspektive die bildungshistorischen Lehrbücher für den angehenden Lehrer noch nicht erreicht. Auch solche Texte liegen neu vor, sie argumentieren aber im wesentlichen system- und professionsorientiert, wenn sie auf der Höhe der Zeit sein wollen, noch nicht lokalgeschichtlich oder für die Kultur einzelner Schulen. SCHERMAIERS kurze Darstellung der österreichischen Schulgeschichte im ganzen (bis S. 94) sowie seine ausführlichen Hinweise auf die höheren Schulen (S. 95ff.) ist nach Thema und Fragestellung sehr stark schulzentriert, auch dort noch konventionell, z. B. bildungspolitisch und strukturell orientiert, wo der Autor Innovationen verspricht. Die Texte sind jeweils relativ knapp, in den Analysen bleibt der Autor zurückhaltend, insgesamt so, wie man es von einem Abriß für an-

gehende Lehrer bei der Prüfungsvorbereitung erwartet und seit Jahren findet. Angereichert durch eine Literaturliste (allerdings etwas nachlässig, z. B. FLITNER zweimal mit ‚tt‘, PINLOCHE ohne ‚e‘, keine Reihentitel) und einige Übersichten zum Wandel der Lehrplanstrukturen in den höheren Schulen kann der Leser nicht auf neue und inspirierende Thesen oder eine umfassende Darstellung rechnen, sondern allein mit einer eher trockenen Skizze, die für die Vorbereitung auf eine Prüfung taugen mag, aber die Dynamik der Bildungsgeschichte doch eher verschüttet.

Der Band von SCHMOLDT weckt dagegen schon mehr Interesse. Nicht nur, daß der Autor seinen Text – ebenfalls in didaktischer Absicht für angehende Lehrer verfaßt – stringenter als Lernbuch aufbereitet, neben epochal geordneten Literaturhinweisen auch Prüfungsfragen einfügt und mehr auf die Präsentation von Problemen, Konflikten und offenen Fragen abhebt und auch einen Exkurs zum Mädchenschulwesen gibt. SCHMOLDT wählt vor allem eine unkonventionelle Perspektive in der Präsentation des Stoffes. Er geht nämlich nicht, wie üblich, von der Vorgeschichte aus, die bei Gymnasialgeschichten ja meist im Mittelalter beginnt, und schreitet dann zur Gegenwart fort, sondern setzt mit der Alltagssituation der angehenden Lehrer ein und verfolgt deren Probleme sukzessive in die Vergangenheit zurück (um dann schließlich doch wieder, am Ende des Buches, im Mittelalter anzukommen). SCHMOLDT kann den Leser auch deswegen mehr zur eigenen Denkarbeit und zum Widerspruch anregen, weil er zwar eine gymnasialpädagogische Fragestellung verfolgt, aber weder mit Scheuklappen schaut noch gymnasialapologetisch argumentiert. Sinn gewinnt das Gymnasium in der Gegenwart für ihn allein noch in und mit der Oberstufe, wissenschafts- und studienpropädeutisch, aber nicht in den früheren Stufen. Vorher, d. h. in Unter- und Mittelstufe, hat das Gymnasium keine genuine Aufgabe mehr, sie jedenfalls im historischen Prozeß verloren – und so, zur Demonstration dieser These, ordnet SCHMOLDT auch seine historischen Argumente. Dank dieses systematischen Leitfadens und wegen des darstellerischen Einfalls kann man dieser Arbeit mehr an Einsichten über die Strukturprobleme der höheren Schule entnehmen, als Abrisse gemeinhin bieten. Diese Konzeption versöhnt auch mit manchen stilistischen Eigenarten der Darstellung; man kann auch verschmerzen, daß in der Konzentration auf Funktions- und Strukturprobleme, angesichts von Lehrplan, Berechtigung und Lehrerbildung der historische Wandel der alltäglichen Lehrerarbeit etwas blaß bleibt, fast nur mit einem empfehlenden Hinweis auf die Studien von G. PETRAT gegenwärtig ist. Aber das kann in späteren Auflagen ja ergänzt werden, zusammen mit einer Rezeption der jüngeren Forschung und des ihr innewohnenden innovativen Potentials für aktuelle Debatten. Es wäre überraschend, wenn die Lehre dann auf Historie verzichten könnte.

Versuch eines Fazits

Welches Gesamtbild zeigt die jüngere historische Bildungsforschung im Lichte der hier besprochenen Schriften? Auch wenn man berücksichtigt, daß die vorliegende Sammelrezension nur einen engen Kreis von Themen der jüngeren Historiographie berücksichtigen konnte, auf Arbeiten aus der historischen So-

zialisationsforschung ebenso verzichten mußte wie auf ideen- oder mentalitätsgeschichtliche Studien, scheint mir ein Fazit vertretbar, in dem Anerkennung für den Forschungsstand die Defizitdiagnosen eindeutig überwiegt.

Vergleicht man die kurze Zeitspanne seit dem Ende der 1960er und frühen 1970er Jahre, in denen in Deutschland Arbeiten des nun vorliegenden Typus erstmals gefordert wurden, dann ist zunächst das rasche Tempo, dann das Ergebnis der Neuorientierung historischer Bildungsforschung doch eher überraschend und zufriedenstellend. Durch institutionelle Bedingungen, vor allem die intensive Förderung durch die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT wesentlich gestützt, ist aus einem wenig geachteten Zweig der Pädagogik ein auch interdisziplinär etabliertes Forschungsfeld geworden. In der selbständigen Nutzung von Theorien und Methoden der Geschichts- und Sozialwissenschaften werden klassische Themen der deutschen Pädagogik behandelt, z. B. die Aufgabe und Funktion pädagogischer Arbeit, die Struktur und Funktion des Bildungssystems, die Bedeutsamkeit lokaler Erziehungsgemeinschaften. Die Historische Pädagogik hat sich dabei nicht nur programmatisch und traditionskritisch, sondern in der Praxis historiographischer Arbeit wirklich umfassend erneuert.

Freilich, es gibt schon Indizien, daß diese Innovation eher außerhalb als innerhalb des Faches positiv bewertet wird. Pädagogen klagen, am besten begründet noch mit einigen, zuerst von H. BLANKERTZ formulierten Argumenten, über die fehlende Handlungsbedeutsamkeit der neueren Historiographie; aber es wäre bereits verwegen, zu behaupten, daß sich die Erziehungswissenschaft parallel zur Erneuerung der Historischen Pädagogik dem Status einer „historischen Sozialwissenschaft“ angenähert habe. Die Distanz der Lehrbücher deutet es schon an, die unübersehbare Vorliebe für Betroffenheitsgeschichten bekräftigt weiter den Verdacht, daß die theoretisch distanzierte und methodisch raffinierte historische Forschung das Feld der pädagogischen Konstruktion von Vergangenheiten nicht allein behaupten kann. Auch dafür gibt es sicherlich gute Gründe, denn die Lektionen sozialgeschichtlicher Forschung sind für Pädagogen durchaus schwierig und provokant, zeigen sie doch die Geschichte in ungewohnten Bildern, mit paradoxen Effekten und kontraintentionalen Sequenzen pädagogischer Arbeit, mit nicht-steuerbaren Prozessen und zugleich in einer Form von Eigendynamik, die sich den idyllischen Bildern pädagogischer Autonomie kaum noch zwingend fügt.

Der Handlungstypus, den diese Historiographie nahelegt, ist deshalb auch fremd, eher der des Zuwartens und der klugen Anpassung an Trends. Aktivismus wird jedenfalls nicht bekräftigt. Die pädagogische Verantwortung gewinnt dadurch aber auch eine neue, historisch gut beglaubigte Dimension; denn die Arbeit bleibt zwar den Intentionen und Erwartungen der Akteure verpflichtet, aber auch mit der notwendigen Erfahrung konfrontiert, daß der Erfolg sich nicht zuverlässig erwarten läßt. Wenn die neuere Historiographie den Pädagogen dennoch Ermutigung in der unausweichlichen Enttäuschung vermittelt, wäre das ihre nicht geringste Leistung.

Besprochene Literatur

- BRACHT, U./KEINER, D./ZIMMER, H. (Hrsg.): *Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung. Anneliese Mannzmann zum 65. Geburtstag.* Münster/New York: Waxmann 1990. 219 S., DM 38,–.
- COCKS, G./JARAUSCH, K. H. (Eds.): *German Professions, 1800–1950.* New York/Oxford: Oxford University Press 1990. 340 S., \$ 45,–.
- HERBST, J.: *And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalization in American Culture.* Madison: University of Wisconsin Press 1989. 231 S., £ 23.50.
- HERRMANN, U. G.: *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert.* Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1991. 673 S., DM 154,–.
- JARAUSCH, K. H.: *The Unfree Professions. German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900–1950.* New York/Oxford: Oxford University Press 1990. 352 S., \$ 55,–.
- MCCLELLAND, C. E.: *The German Experience of Professionalization. Modern Learned Professions and their Organizations from the Early Nineteenth Century to the Hitler Era.* Cambridge/New York: Cambridge University Press 1991. 253 S., £ 30,–.
- NATH, A.: *Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen „Überfüllungskrise“ – 1930 bis 1944. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung. Bd. 8.)* Frankfurt a. M.: dipa 1988. 337 S., DM 34,–.
- OFFEN, K.-H.: *Schule in einer hanseatischen Bürgergesellschaft. Zur Sozialgeschichte des niederen Schulwesens in Lübeck (1800–1866). (Veröffentlichungen zur Geschichte der Hansestadt Lübeck. Bd. 17.)* Lübeck: Schmidt-Römhild 1990. 468 S., DM 68,–.
- SCHERMAIER, J.: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).* Wien: Verlag Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs 1990. 346 S., ÖS 56,–.
- SCHMOLDT, B.: *Zur Geschichte des Gymnasiums. Ein Überblick. Grundwissen und Probleme zur Geschichte und Systematik des deutschen Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart.* Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1989. 292 S., DM 29,80.
- SEELIGMAN, C.: *Zur politischen Rolle der Philologen in der Weimarer Republik. Gesammelte Aufsätze über Lehrerverbände, Jugendbewegung und zur Antisemitismus-Diskussion. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 41.)* Köln/Wien: Böhlau 1990. 156 S., DM 24,–.
- TITZE, H.: *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1991. 512 S., DM 115,–.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. H.-ELMAR TENORTH, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, 10099 Berlin